

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/344011203>

Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias

Chapter · September 2020

CITATIONS

9

READS

1,006

3 authors:



Juan Esteban Santamaría Rodríguez

Pontifical Xavierian University

67 PUBLICATIONS 306 CITATIONS

SEE PROFILE



Johan Andrés Nieto Bravo

Pontifical Xavierian University

53 PUBLICATIONS 830 CITATIONS

SEE PROFILE



John Jairo Pérez Vargas

Saint Thomas Aquinas University

44 PUBLICATIONS 375 CITATIONS

SEE PROFILE



MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa III

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

2019

Formación y desarrollo profesional docente

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa III

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

Formación y desarrollo profesional docente

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

Esta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por un Comité de Pares de acuerdo con los criterios editoriales establecidos por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Santamaría-Rodríguez, Juan Esteban

Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa / Juan Esteban Santamaría-Rodríguez ; Johan Andrés Nieto Bravo ; John Jairo Pérez-Vargas ; compilado por Lya Sañudo Guerra ; Horacio Ademar Ferreyra. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte, 2020.
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-602-450-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Formación Docente. I. Nieto Bravo, Johan Andrés. II. Pérez-Vargas, John Jairo. III. Sañudo Guerra, Lya, comp. IV. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. V. Título.
CDD 370.72

ISBN 978-987-602-450-1

Primera edición, 2020

D.R. © 2020 Universidad Católica de Córdoba, Argentina D.R. © 2020 Red de Posgrados en Educación AC, México

Asistentes de coordinación:

Gabriela Alessandroni, Georgia Blanas, Enrique Domínguez Ruíz y Marta Tenutto

Asistente Operativo:

Héctor Romanini

Revisión bibliográfica y documental:

Sandra Gisela Martín, Elena Silvia Pérez Moreno y Patricia Supisiche

Diseño de Tapas:

Fabio Viale

Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias²

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez³

Johan Andrés Nieto Bravo⁴

John Jairo Pérez-Vargas⁵

La educación popular (EP) depende de sus lugares de enunciación. En ellos, “el sujeto educativo es simultáneamente el individuo y el colectivo” (Torres, 2011, p. 116), quien, en su rol social, histórico y pedagógico, es actor y gestor de la transformación de sus realidades históricas. Es allí como la EP explicita su finalidad, cuyo interés no es otro que propiciar emancipaciones de los agentes educativos gracias al proceso concientizador que supone frente a ellos mismos y su contexto (Freire, 1979).

La EP acuña una apuesta pedagógica de fondo que indaga por la concepción de criterios para apropiar y brindarle sentido a estas praxis pedagógicas en diálogo con sus contextos (Mejía, 2011). Un ejemplo de ello es la práctica de sistematización de experiencias y su carácter reflexivo (Cendales y Torres, 2006). A través de ella es posible apropiar la identidad crítico-liberadora de la EP, la cual se sitúa en el interés por visibilizar la diversidad de praxis pedagógicas en correspondencia a sus lugares de emergencia. De igual manera, la EP identifica las hegemonías e intencionalidades hetero-estructurantes que vertebran la práctica pedagógica de las y los maestros y de la escuela en general. Y, finalmente, ofrece dinamismos teórico-prácticos, pedagógicos, sociales y políticos que pueden generar giros epistemológicos, metodológicos y vitales para la construcción de saberes y conocimientos, los cuales apuesten por la dignificación de las vidas y los tejidos sociales desde praxis pedagógicas situadas en sus realidades históricas.

Según estos argumentos, sobre la base de un proceso de investigación documental (Uribe, 2011), el capítulo presenta algunas trayectorias investigativas publicadas entre los

² Capítulo de libro resultado del proceso de formación doctoral adelantado por los autores en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

³ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Licenciado y Magíster en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Especialista en Pedagogía para la Educación Superior por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Docente e investigador en la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Investigador del Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional (Países Bajos). Investigador adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “CESPE” (Cuba). Correo electrónico: juanessantrax87@gmail.com

⁴ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa y Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Docente e investigador de la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Correo electrónico: johannieto@ustadistancia.edu.co

⁵ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Especialista y Magíster en Bioética por la Universidad del Bosque (Colombia). Licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Docente e investigador en la Licenciatura en Teología de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Correo electrónico: johnjapeva@gmail.com

años 2013 y 2018 en torno a la EP en América Latina, todas ellas desde la práctica de la sistematización de experiencias. Posterior a su presentación, el texto profundiza en la episteme crítica y la postura dialéctica de la EP frente al paradigma positivista e hipotético-deductivo que rige el acto educativo y la producción de conocimiento desde la modernidad. Finalmente, el documento conceptualiza algunas apuestas metodológicas como condición de posibilidad para su desarrollo, permitiéndole con ello, dar cuenta de este proceso pedagógico e investigativo como lugar para la transformación de las prácticas pedagógicas particulares, la concepción de procesos emancipatorios a nivel intelectual y social para los agentes pedagógicos y la consolidación de posturas dialécticas frente a los contratos sociopolíticos que definen los Estados contemporáneos y las sociedades del capital desde la hegemonía política y economía neoliberal.

Encuadre teórico: Trayectorias en EP. Historia y episteme

La EP tiene por interés una práctica pedagógica reflexiva que propicie concienciación y emancipación. Aquello es constatable en el contexto latinoamericano desde los años 60 al constituir su carácter dialéctico frente a las hegemonías de los modelos pedagógicos, sociales, económicos y políticos procedentes del “mundo del Norte”(Cendales y Muñoz, 2013, p.28-41). Lo anterior le ha llevado a replantear a la EP los lugares pedagógicos en su realidad constitutiva, sobre todo a consecuencia de su configuración como escenarios hetero-estructurantes de enseñanza que condicionan la soberanía intelectual, social y política de sus actores. Es así como los escenarios de enunciación de la EP dependen de los devenires sociohistóricos de sus contextos junto con sus procesos pedagógicos y políticos (Mejía, 2011). Sin lugar a duda, es este aspecto el que ayuda a visibilizar su episteme inductiva-crítica y, así mismo, a comprender las posibilidades que ofrece para la concepción de praxis pedagógicas reflexivas y transformativas desde los agentes pedagógicos que, junto con la apropiación de su significado, toman distancia de las tendencias tecnocráticas que hoy por hoy recaen sobre la escuela, limitando con ello el rol del docente a ser transmisor del conocimiento y del estudiante a ser su receptor.

Jara (2006) también insiste en el carácter inductivo-crítico de la EP como gestora de saberes a través de la práctica de sistematización de experiencias. Al sentar sus bases epistemológicas y metodológicas desde su propia práctica pedagógica, aquella puede confrontar el impacto de los modelos capitalistas-cognitivos en los saberes emergentes de los sujetos. Todo lo anterior, a fin de establecer criterios de concienciación de las realidades históricas de estos últimos por medio de dinámicas que suponen su revisión y transformación desde la creación y significación de procesos pedagógicos alternativos.

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa (Jara, 2006, p. 14).

En la actualidad, la práctica social, y en ella, la práctica pedagógica, está determinada por un escenario sociohistórico condicionado política y económicamente. Así pues, atendiendo a los dinamismos teórico-prácticos y a la propia herencia de la EP, es como se hace posible afirmar que la práctica de sistematización de experiencias potencia su finalidad pedagógica, y en consecuencia, política desde un criterio inductivo, crítico y reflexivo. Esto genera “(...) instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos” ortodoxos, en general positivistas” (Jara, 2006, p.1 2) sobre los cuales se configura la escuela y en donde el legado de la EP brinda posibilidades para generar procesos de sistematización de experiencias como oportunidades pedagógicas e investigativas que apropián, reflexionan y actualizan el sentido de la práctica pedagógica por parte de los sujetos pedagógicos con respecto a su realidad histórica.

Desarrollo metodológico: Experiencias investigativas en EP. Metodologías plurales

El marco histórico-político de la EP en conjunto con la práctica de sistematización de experiencias ha dado lugar a metodologías investigativas plurales. Gracias a la sistematización de experiencias subyacente a las prácticas pedagógicas en EP hoy es posible acuñar un acto pedagógico crítico-liberador interesado en la emancipación intelectual, social e histórica de sus protagonistas (Santamaría y Mantilla, 2018).

Así pues, al rastrear procesos de esta índole entre los años 2013 y 2018, son expuestas algunas trayectorias investigativas en dos vías: una de orden teórico que analiza distintos itinerarios reflexivos de la EP y otra de orden práctico que expone prácticas de sistematización a nivel pedagógico y/o social desde realidades y subjetividades diversas. Ambas perspectivas son manifestación y condición de posibilidad que legitiman el carácter emergente de la EP para reflexionar y transformar el acto pedagógico frente a las realidades que enfrenta a propósito de la homogeneizada producción de conocimiento y su instrumentalización desde el capitalismo cognitivo.

El panorama de la EP desde el lugar que representa la sistematización de experiencias corrobora con esto la dinamicidad de sus prácticas pedagógicas. Ahora bien, las tensiones en las cuales se constituyen favorecen una actualización conceptual y metodológica sobre los sentidos de la sistematización de experiencias en relación directa a la EP. Si bien aquella está situada en la apropiación del acto pedagógico como posibilidad para la concienciación de los sujetos, la enunciación de saberes y la construcción de sentidos vitales desde contextos particulares y legítimos por la autoridad que representan las personas y las palabras que los integran, es preciso ver en esta pluralidad el carácter crítico que asume, su episteme y la oportunidad que representa como lugar en donde emerge un componente práctico-teórico que establece sentidos propios a los actos pedagógicos.

De ahí que, considerando las experiencias identificadas, sea preciso señalar la existencia de un gran número de investigaciones al respecto. Todas ellas transitan por rutas investigativas subyacentes a la práctica de sistematización de experiencias. Ahora bien, las investigaciones aquí expuestas son relevantes en este conglomerado por sus intereses disciplinares, inter y transdisciplinares en los cuales se legitima y potencia esta práctica y

su criterio investigativo. Con todo esto, la codificación de tales documentos dependió de su contexto y el panorama local-global que presenta por su relevancia epistémica y metodológica para la práctica de sistematización de experiencias en el contexto de la EP y las aproximaciones que brinda para su actualización (Ver: Tabla n° 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla n° 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular).

Tabla 1: Trayectorias investigativas teóricas en educación popular.

Año	País de origen	Referencia bibliográfica	Aspectos generales
2013	Colombia	Álvarez, A. (2013). La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , 65, pp. 153-176.	Prospectiva histórico-política de la EP y su relevancia como gestora de transformaciones al interior de la educación formal y sus procesos de gestión educativa unidireccionales.
2014	Colombia	Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. <i>Education Policy Analysis Archives</i> , 22, pp. 1-31,	Reconstrucción histórica, conceptual y metodológica de la EP desde distintas tradiciones pedagógicas críticas en América Latina.
2014	España	Tapella, E. y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. <i>Knowledge Managment for Development Journal</i> , 10 (1), pp. 52-65.	Carácter multi-sectorial de la sistematización de experiencias como estrategia de apropiación y transformación de prácticas pedagógicas y sociales.
2015	México	Jiménez, M. y Valle, A. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. <i>Praxis & Saber</i> , 6 (12), pp. 31-52.	Carácter “popular” de la educación en las palabras (mito) y las formas de organización social (imaginario) en confrontación con el capitalismo organizado y sus estrategias de dominación hacia estas prácticas de autogestión.
2015	México	Molina, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. <i>EN-CLAVES del pensamiento</i> . 18, pp. 79-102.	Significación del “conflicto” como lugar para refundar el acto pedagógico y las didácticas a modo de arte en oposición a la gestión monolítica de la pedagogía.
2016	Brasil	Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. <i>Revista e-Curriculum</i> , 14 (2), pp. 602-624.	Prácticas de sistematización desde los “relatos” de los sujetos en clave sistémica. Recuperación de sus posibilidades comunicativas vinculadas a sus experiencias vividas y sus formas de apropiación.
2016	Argentina	Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. <i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i> , 18 (26), pp. 219-240.	Significado las prácticas pedagógicas y políticas en América Latina en resistencia a las corrientes neoliberales desde experiencias de organización campesina en Argentina y Brasil.
2017	Colombia	Muñoz, D. y Villa, E. (2017a). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estar formando como pueblo político. <i>Revista Kavilando</i> , 9 (1), pp. 276-286.	Comprensión del legado pedagógico de Freire para la emancipación de los sujetos a través de distintas formas de organización popular, sus apuestas políticas. Enunciación de su carácter formativo como vía de resistencia social.
2017	Chile	Vidal, M. (2017). A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. <i>Linguistic and Education</i> , 39, pp. 14-25.	Exploración de la educación popular en Chile para su significación lingüística desde discursos implementados en las aulas de clase. Todo ello, para visibilizar formas políticas y pedagógicas sobre criterios de igualdad para la interacción de los sujetos en el aula.
2018	Cuba	Suárez, J, Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórico-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. <i>Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina</i> , 6 (2), pp. 121-131.	Significación de las prácticas sociales de líderes comunitarios para su comprensión, reflexión y articulación de acciones de intervención. Todo ello, en un encuadre teórico y metodológico desde la educación popular que demanda la historicidad del trabajo de los líderes comunitarios en Cuba como paradigma de reflexión y transformación.

Tabla 2: Trayectorias investigativas prácticas en educación popular.

Año	País de origen	Referencia bibliográfica	Aspectos generales
2013	Colombia	Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. <i>El Ágora USB</i> , 13 (1), pp. 155-163.	Investigación cualitativa de carácter crítico-social interesada en rastrear el carácter educativo y popular de la EP desde apuestas teóricas y metodológicas en América Latina.
2014	Colombia	Baróngil, O, Espitia-Hernández, L, Restrepo-Hernández, M, y Rivera-Cumbre, M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asoprícor (Colombia), <i>Ambiente y desarrollo</i> , 18 (34), pp. 125-140.	Indagación sobre las prácticas agrarias de dos comunidades campesinas y la relevancia de su sistematización para crear procesos de formación técnica superior que aseguren la sustentabilidad económica de las mismas.
2014	Venezuela	Perdomo, Y. (2014). Sistematización de la experiencia: emociones, acciones y saberes al servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”. <i>Revista de Docencia Universitaria</i> , 12 (2), pp. 477-505.	Investigación cualitativa desarrollada desde una perspectiva fenomenológica cuyo interés es sistematizar las experiencias de los sujetos que participan de un servicio comunitario promovido al interior de una Institución de Educación Superior estatal en Venezuela.
2015	Colombia	Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 13 (2), pp. 1191-1206.	Investigación que desarrolla una comprensión de la sistematización de experiencias desde distintas narrativas de integrantes de movimientos sociales en Colombia. En ello, enuncia la pluriversidad de saberes y apuestas práctico-teóricas para la transformación social desde el intercambio de saberes de estas organizaciones.
2015	México	Félix-Salazar, V. y Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. <i>Ra Ximhai</i> , 11 (4), pp. 267-287.	Investigación interesada en recuperar el proceso de formación de docentes en educación primaria como base para generar dinanismos reflexivos que incidan en el desarrollo de su práctica pedagógica bajo criterios argumentativos y propositivos.
2016	Colombia	Agudelo, J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar, <i>El Ágora USB</i> , 16 (1), pp. 77-96.	Investigación que destaca la construcción comunitaria en distintos territorios de la ciudad de Medellín (Colombia), y en ellos, los legados de la Educación Popular y la Teología de la Liberación, como sus gestores teórico-prácticos. Finalmente, enuncia estos aportes como ruta de trabajo en la educación formal y su vinculación a las realidades territoriales.
2016	Colombia	Tamayo, J. (2016). Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia). <i>La Manzana de la Discordia</i> , 11 (2), pp. 29-45.	Investigación que recupera el sentido de la sororidad en una organización feminista de Cali (Colombia). A través de ella, sistematiza sus procesos históricos y de formación política y en perspectiva de género crítica con las mujeres que la integran; así como también, vislumbra apuestas en resistencia a lógicas patriarcales opresoras.
2017	Colombia	Bello, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. <i>Debate feminista</i> , 55, pp. 104-128.	Teniendo como hecho real los altos índices de exclusión escolar a hombres y mujeres trans en el sistema educativo de Bogotá (Colombia), esta investigación establece puntos de orientación para desestabilizar sus

2017	Brasil	Godinho, A, Brandão, N. y Noronha, A. (2017). Contribuições do pensamento freireano para escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). <i>Inter-Ação</i> , 42 (1), pp. 20-37.	acciones normalizadoras y “heterosexistas”. De ahí, su interés en proponer dinamismos pedagógicos desde las orientaciones e identidades de género de estas personas. Desde un estudio etnográfico, la investigación retoma la coyuntura de distintas mujeres que trabajan en educación para jóvenes y adultos, el valor de su práctica y su tensión frente a las precarias condiciones en las cuales logran desarrollarla debido a la ausencia de un completo proceso de escolarización y formación.
2017	Argentina	Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. <i>Praxis educativa</i> , 21 (2), pp. 39-47	Investigación que rescata las prácticas pedagógicas, sociales y comunitarias realizadas entre 1956 y 1966 en la Isla Maciel (Argentina) desde la Universidad de Buenos Aires. Para ello, visibiliza la relación construida entre la comunidad y los estudiantes que integraron el proyecto de extensión universitaria, así como también su valor político hacia el bienestar de esta población.

Trayectorias investigativas teóricas en educación popular

Sobre los criterios de codificación seleccionados en el marco del proceso de investigación documental (Uribe, 2011), la presentación de estas trayectorias investigativas teóricas en EP insiste, por ejemplo, en la gestación de transformaciones al interno de la educación formal (Álvarez, 2013). Sin perder de vista que la EP ha tenido como lugares propicios para su consolidación y desarrollo los escenarios educativos informales y no formales (Mejía, 2011), su incidencia en la educación formal permite visibilizar el contraste que se constituye entre prácticas, modelos y modas pedagógicas que perpetúan las dinámicas de enseñanza instruccional y las singularidades que subyacen a prácticas pedagógicas y criterios educativos situados en las realidades vitales e históricas de los agentes educativos antes que en la apropiación de conocimientos y conceptos.

Los trabajos de Mejía (2014), Tapella y Rodríguez-Bilella (2014) y Palumbo (2016) exponen las dinámicas teóricas, históricas y metodológicas que ha ido adquiriendo la práctica de la sistematización de experiencias como criterio para el análisis de los procesos pedagógicos en el continente. En ello, es necesario tener presente su episteme crítica, en muchos casos procedente de las tradiciones pedagógicas críticas surgidas en el mundo anglosajón y latinoamericano (Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri, Barragán-Varela, 2019), y en otros de los movimientos populares y en la diversidad de sus posibilidades metodológicas en correspondencia a los contextos.

Finalmente, es posible señalar en los trabajos de Jiménez y Valle (2015), Molina (2015), Messina y Osorio (2016), Muñoz y Villa (2017), Vidal (2017) y Suárez, Pacheco y Alfonso (2018) la pluralidad epistemológica y metodológica de la práctica de sistematización de experiencias como recurso que potencia la EP para nombrar, categorizar y dinamizar procesos pedagógicos sostenidos en criterios tales como: 1) la organización popular, 2) los liderazgos comunitarios y 3) la construcción de relatos, narrativas y lenguajes historizados y enraizados en las propias realidades históricas. Todo ello, teniendo presente la significación e incidencia política que estas formas de organización popular y colectiva representan en el contexto de las hegemonías políticas y económicas que hoy imperan al continente latinoamericano.

En síntesis, la presentación de estas trayectorias investigativas teóricas en EP permite observar un constante interés por ahondar en su comprensión epistémica. Este aspecto resulta fundamental si se tiene en cuenta que es una práctica pedagógica e investigativa emergente cuyo recurso y signo de esperanza queda situado en las posibilidades teórico-prácticas que ofrece para resignificar y transformar los procesos pedagógicos actuales. Lo anterior implica señalar que la EP debe concebirse “como una pedagogía de los oprimidos y las oprimidas, y no para los oprimidos y las oprimidas. Es una creación popular, en la batalla emancipatoria, en su organización; y no un instrumento del Estado para la domesticación y el control de las rebeldías” (Korol, 2007, p.21). De ahí que, al hablar de su episteme, sea necesario indicar que depende de sus dinámicas reflexivas y las posibilidades sociohistóricas que ofrece para sus agentes en el camino hacia la transformación real y concreta de sus contextos y vidas.

Trayectorias investigativas prácticas en educación popular

En directa relación con los argumentos expuestos en las investigaciones teóricas en EP, la presentación de estas investigaciones deja entrever, no solo los dinamismos metodológicos sobre los cuales pueden establecerse prácticas de sistematización de experiencias, sino también la singularidad de significados que en ellos subyace.

La particularidad que se puede observar en estos trabajos radica en rastrear la incidencia de la EP en distintas apuestas pedagógicas en América Latina (Muñoz, 2013), en los procesos de formación técnica y agraria de comunidades campesinas desde la recuperación de las sabidurías y tradiciones ancestrales (Barón Gil, Espitia-Hernández, Restrepo-Hernández y Rivera-Cumbre, 2014), así como también, en los procesos de formación comunitaria (Perdomo, 2014; Agudelo, 2016) y de docentes (Botero-Gómez, 2015; Félix-Salazar y Samayoa-López, 2015; Godinho, Brandão y Noronha, 2017 y Wanschelbaum, 2017) en lo que respecta al trabajo social, el desarrollo comunitario y la significación de la propia práctica pedagógica.

Finalmente, cabe resaltar aquí las dinámicas inter y transdisciplinares que subyacen a la práctica de la sistematización de experiencias en EP. Trabajos como el de Tamayo (2016) y el de Bello (2017) permiten visibilizar la incidencia y las posibilidades que aquella brinda para las transformaciones, sanaciones y consolidaciones de comunidades vulnerables como lo son las personas que integran comunidades LGBTIQ o las asociaciones y colectivos de mujeres. En esto último puede reiterarse la particularidad política, crítica y emancipatoria de la EP y de la práctica de sistematización de experiencias toda vez que abre el horizonte de sentido de los sujetos y la construcción de sus identidades en correspondencia a sus sentires más que a las formas tradicionales que imperan en las sociedades occidentales.

Estas experiencias investigativas reiteran la episteme que subyace a la EP. La cuestión no es, entonces, una discusión a propósito de sus constitutivos teórico-prácticos sino sobre los dinamismos que adquiere desde los sujetos y las realidades históricas, en donde el carácter reflexivo y emancipador, heredero de la tradición pedagógica crítica que la ampara, abre horizontes de sentido para su constante actualización. De ahí que,

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y unos elementos en los cuales reelabora su propuesta como una forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo, así como los elementos de su particular constitución, desde el sur, con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder, hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político-pedagógico (Mejía, 2014, p.17).

Discusión teórico-práctica: Una episteme para las prácticas investigativas en EP

La visión clásica de ciencia, normativa del quehacer investigativo actual, fue fundamentada en dos grandes pilares. El primero es la física de Isaac Newton, quien acotó los procesos de asimetría entre el pasado y el futuro en la generación de una ley mecánica,

que expresándose en el lenguaje matemático, pretendió perpetuar y universalizar en el tiempo y el espacio las premisas que la cientificidad imponía al mundo. Esta “era una visión casi teológica [en donde] al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por lo tanto no necesitamos distinguir entre el pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno”. (Wallerstein, 2006, p.10).

El segundo pilar es el dualismo cartesiano. Descartes realizó la distinción entre lo material y lo inmaterial, es decir, el mundo físico y el mundo mental, clasificando así unas ciencias que estudiaban el fenómeno de las realidades tangibles, experimentables y explicables frente a las otrora ciencias que estudiaron la constitución del ser y su expresión ontológica en la polis, las letras y la fe. Ya en un escrito, Hooke (1663) presentaba dicho divorcio al describir el objetivo de la Royal Society: “perfect knowledge of natural things and all useful arts, manufactures, mechanical practices, ingenuity and inventions by experiment, without dealing with theology, metaphysics, moral, political, grammar, rhetoric or logic” (como se citó en Lyons, 1968, p.41).

Dicha comprensión de la ciencia anuló la especificidad de los contextos e impidió la posibilidad de constituir diálogos a nivel local-global. De esta manera, la ciencia se proclamó “como la búsqueda de leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y en todo espacio” (Wallerstein, 2006, p.4), generando una filiación inseparable entre la epistemología (conocimiento) y la teoría del universo (ciencias naturales).

Siendo “el Universo infinito de la nueva cosmología, infinito en duración así como en extensión, en el que la materia eterna, de acuerdo con leyes eternas y necesarias, se mueve sin fin y sin objeto en el espacio eterno” (Koyré, 1979, p.256), este conocimiento podía ser expresado por medio del trabajo experimental. Su legitimidad la daba el conocimiento a posteriori basado en la profundización de las disciplinas y en el conocimiento especializado. Tal conocimiento justificaba su accionar en la investigación sistemática, requiriendo “una concentración hábil de las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimiento. Esa división racional prometía ser eficaz, es decir intelectualmente productiva” (Wallerstein, 2006, p.10).

La estructura del conocimiento objetivista permeó el acontecer de las ciencias sociales y su quehacer investigativo (Touraine, 1997), el cual trajo consigo el divorcio entre teoría y experiencia (Dubet, 1984). Desde entonces, su interés es el dominio de la razón instrumental para controlar el cosmos y la sociedad, lo cual supuso la racionalización del mundo como proyecto de una modernidad del conocimiento social que devino en la generación de leyes mecánicas para la historia, la política, el desarrollo económico de los pueblos y la constitución de estados modernos, todos ellos, al servicio del poder universalista, dualista y hegemónico. De ahí que, la práctica investigativa de los estudios sociales estuvo marcado por

(...) un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga, a la vez que la

fraccionó en parcelas que debían ser estudiadas por disciplinas separadas; a cada una de ellas se les asignó la tarea de producir conocimientos objetivos y neutrales a partir de teorías universales y deterministas y del empleo del llamado método científico entendido como un conjunto de procedimientos estandarizados que garantizaban su cientificidad (Torres, 2006, p. 66).

La problemática de este paradigma es la generación de conocimiento fragmentado que ocasiona un ser humano fragmentado y fragmentario, incapaz de reconocerse desde su subjetividad y desde su realidad histórica. Esto lo hace dependiente de los dictámenes externos que le determinan y le impiden empoderarse para ejercer su capacidad emancipadora a nivel intelectual, social e histórico (Freire, 1997; Muñoz, 2017b). Por tal motivo, se hace urgente para quienes están en el margen sociohistórico, constituir desde sus experiencias vitales nuevas epistemes para controvertir la heterodoxia investigativa funcionalista, y con ello (Mejía, 2014) reconfigurar su lugar histórico y el de las ciencias sociales hacia una autonomía práxico-teórica frente al poder de la racionalidad instrumental.

Las reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre procesos investigativos han buscado alternativas para la construcción del conocimiento social. En ello, tienen en cuenta la certeza de que la realidad natural y social, aunque diferentes, toda vez que la primera responde a relaciones de causalidad y la segunda se centra en la subjetividad humana, no son excluyentes en sí mismas (Packer, 2014). La independencia de los caminos para construir conocimiento no supone su yuxtaposición, pero tampoco su mutua exclusión, que fue precisamente uno de los errores de la epistemología positivista. Gracias a esta comprensión, pueden constituirse nuevos lugares epistemológicos que consolidan alternativas de investigación, las cuales parten de su incidencia y responsabilidad ético-política desde una orilla epistémica como son las realidades históricas y humanas vulneradas, invisibilizadas y silenciadas.

Los hechos, datos y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio, pero este ámbito no “significa” nada para las moléculas, átomos y electrones que hay en él. En cambio, los hechos, sucesos, y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta. Su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él (Schütz, 2003, p.37).

Concebir nuevos escenarios epistemológicos para realizar investigaciones diferenciales origina enfoques de conocimiento diversos. No obstante, su punto de partida es siempre el pensamiento filosófico. Por ejemplo, la fenomenología es uno de ellos al consolidarse como alternativa de investigación que busca “el estudio o investigación de las esencias de las cosas y no de los datos empíricos o de los hechos” (Marín, 2013, p.128). Este escenario se manifiesta “descriptivamente, como expresión pura, en conceptos de

esencia y en enunciados regulares de esencia, la esencia aprehendida directamente en la intuición esencial y las conexiones fundadas puramente en dicha esencia” (Husserl, 1995, p.216).

La labor de la fenomenología en la investigación describe la esencia del fenómeno objeto de estudio. Posteriormente, Heidegger (1993) la conceptualizará como un método que no contiene en sí mismo la realidad que estudia, sino que se limita a “indicar cómo mostrar y tratar lo que debe tratarse en esta ciencia” (p.45). Esta episteme en la investigación educativa y pedagógica explora el campo de la experiencia vital en donde el fenómeno acontece y se manifiesta en la conciencia humana. Ahora bien, en su virtud, es preciso resaltar su límite: impedir el nivel analítico de lo que acontece en el fenómeno social.

Otro escenario son las perspectivas histórico-hermenéuticas. En la pluralidad de formas investigativas estas “adoptan una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología hermenéutica dialéctica [...] que conecta la acción con la praxis” (Lincoln y Guba, 2012, p.29). Este lugar se distancia de las perspectivas positivista y post-positivista que “consideran la acción como una forma de contaminación de los resultados y los procesos de investigación” (Lincoln; Guba, 2012, p.51). Sobre esto, una evolución a dichas comprensiones sucede cuando estos modelos trascienden el *Verstehen* de la comprensión para constituir la hermenéutica como práctica social con un compromiso ético-político (Christians, 2000) que atiende “diversos grados de acción social, desde el destierro de prácticas injustas específicas, hasta la transformación radical de sociedades enteras” (Lincoln; Guba, 2012, p.51).

La acción humana se equipara al texto en cuanto ambas poseen de suyo una existencia propia que se devela frente a unos “otros” quienes ejercen multiplicidad de interpretaciones capaces de generar un tránsito del texto a la acción (Ricoeur, 2004). Es en este diálogo donde se dan pluralismos interpretativos “totalmente mediatizad[os] por el conjunto de procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto” (Ricoeur, 2008, p.80). Así pues, la hermenéutica no es unidireccional sino dinámica por la existencia humana cognoscente. Por ello “los sujetos conocidos distan del investigador cognoscente, sin embargo, no son realidades estáticas, sino seres que, al poseer una existencia propia, se encuentran en devenir, en transformación permanente y supeditados a múltiples formas de ser interpretados” (Nieto, 2017a, p.178).

La perspectiva fenomenológica y hermenéutica critican, a nivel epistémico y metodológico, al positivismo empírico-analítico como lugar generador de conocimiento y a la metódica hipotético-deductiva como forma exclusiva para investigar (Packer, 2014). No obstante, ninguna aborda la crítica al positivismo como instrumento de dominación, que desde la racionalidad instrumental, salvaguarda múltiples formas de absolutismo económico, opresión política y control social en tanto capital inmaterial que los Estados hegemónicos emplean para establecer estructuras de poder sobre los pueblos (Freire, 2005). Por esta razón, no basta con describir y comprender el fenómeno social sino transformarlo,

tarea que inicialmente debería gestarse desde la escuela en su rol como portadora del capital inmaterial del conocimiento en Occidente, pero que por sus múltiples mutaciones, no lo ejerce al constituirse en un brazo reproductivo del modelo de sociedad neoliberal a través de prácticas educativas homogéneas que refuerzan las estrategias de control político y económico de los grupos de poder.

De esta manera, es preciso señalar el surgimiento de un lugar epistémico crítico que subyace en el nicho de los procesos educativos populares (Sota, 2012). Esta “localidad” pone fin a la asimetría del conocimiento que constituye y justifica la brecha social, económica y política amparada en modelos de desarrollo positivistas reforzados en la escuela formal. Así pues, a través de este lugar se quiere “liberar a los condenados a ser objetos del conocimiento social, permitiéndoles hablar y construir sus propias reglas” (Torres, 2006, p.70), de tal modo que el quehacer del investigador muta de observador que explica la realidad hacia su constitución como actor sociopolítico que la comprende y la transforma en diálogo con y desde los sujetos que tejen la trama de la práctica social.

Este giro epistémico e investigativo en el modo de generar conocimiento, emergente de la praxis sociohistórica, reconstituye a su vez el papel del sujeto en su realidad. Siendo así, es prudente constatar que solo por la transformación de las realidades sociales es que el ser humano tendrá la posibilidad de coexistir en su realidad histórica, y en ello, explicitar distintas emancipaciones desde su autonomía y subjetividad como condición de posibilidad.

La riqueza de este paradigma radica en su conciencia sobre el proceso de construcción de conocimiento y organización sociopolítica donde nacen las estructuras de alienación o liberación. Por ello, la estrategia de transformación social parte de un contexto que sitúa al sujeto en su historia y constituye el saber de sus prácticas como lugar de enunciación, apropiación, empoderamiento y liberación. Lo anterior contrasta con la investigación positivista que “divorcia el hecho de su contexto social e histórico y termina por glorificar la metodología científica a expensas de un modo de pensar más racional” (Giroux, 2003, p.37). Es así como las prácticas investigativas que se realizan desde los márgenes sociales, históricos y políticos, asumen posturas en contravía al desarrollismo interesado en el incremento del Producto Interno Bruto (PIB), la concentración de la riqueza y la instrumentalización de la persona para la consecución de dichos fines a nivel nacional y transnacional.

El enfoque crítico social se propone superar las visiones y los modelos educativos y pedagógicos en los que el conocimiento adquiere un valor meramente instrumental de utilidad y de control, tanto de la sociedad como de los individuos, para reemplazarlos por visiones y modelos cargados de valores significativos que no pueden cuantificarse ni objetivarse (Marín, 2013, p. 139).

La investigación desde el margen de la historia asume una postura ético-política frente al conocimiento, permitiendo a los movimientos populares pronunciar aquello que las estructuras de poder de la escuela formal impiden denunciar u obligan a disfrazar con eufemismos sociales. La liminalidad, como parte de un rito de paso, propicia el tránsito de

las estructuras epistémicas que simbolizan la transición de un estado al otro (Van Gennepe, 2008). Lo liminal no saca a los educadores populares de la realidad social, pero tampoco los sumerge en ella y en sus lógicas de poder. Al contrario, les permite situarse en un umbral entre la opresión y la liberación, como manifestación no estructurada ni jerarquizada de la sociedad, donde las estratificaciones tipificadas desde el cientificismo desaparecen tras un manto de *communitas* que posibilita el tránsito de las sociedades oprimidas-opresoras a liberadas-liberadoras. Estas investigaciones en palabras de Torres (2006), generan nuevas alternativas, pues

(...) así como en lo social los momentos y las situaciones liminales evidencian los límites del sistema y posibilitan lo nuevo, instituyendo nuevos vínculos sociales, las prácticas de conocimiento social hechas desde el borde permiten miradas y abordajes inéditos, que desbordan los límites de la ciencia social instituida (p.66).

Las búsquedas críticas desde el margen de la realidad histórica se consolidan como apuestas diferenciales a los acuerdos sociales que los poderes hegemónicos trazan para los pueblos sin tener en cuenta las voces que de allí emergen y que históricamente han sido excluidas del contrato social (Nieto y Rodríguez, 2017b). Sostenidas las prácticas investigativas en EP desde este lugar epistemológico, es oportuno señalar cómo “la educación es un fenómeno emancipador y transformador cuando su finalidad no es el conocimiento por el conocimiento, sino como una experiencia de vida” (Nieto y Rodríguez, 2018, p.172) capaz de releer las condiciones sociales como un escenario de tensión dialéctica entre la opresión y la libertad; y en ello, dinamizar prácticas investigativas para la emancipación de sus agentes pedagógicos y sociales hacia la transformación de su realidad.

Hallazgos: Sistematización de experiencias. Prácticas investigativas en EP

Las y los investigadores desde el paradigma cualitativo desarrollan prácticas interpretativas que visibilizan los significados de las realidades estudiadas (Denzin y Lincoln, 2011). Esto permite comprenderlas a través de estrategias que posibilitan el diálogo desde la representatividad que las personas le brindan a los fenómenos. Por ello, buscan comprender a los sujetos desde sus marcos de referencia (Taylor y Bogdan, 2010) siendo cercanos al mundo empírico que observa e interpreta lo que acontece en la vida de las personas (Blumer, 1969).

Frente a las epistemes empírico-analítica e interpretativa, que solicitan evidencias como punto de llegada (Packer, 2014), la crítica logra “considerar que la información acerca de conexiones regulares desencadena un proceso de reflexión en la conciencia irreflexiva (...) que deja salir al sujeto de los poderes hipostasiados” (Habermas, 1968, p. 310). Esta apreciación concuerda con Smith (1999), quien denuncia el modo que asume la investigación científica como forma de colonialismo que se impone sobre los pueblos que históricamente soportan el peso de la opresión de un actor externo que las estudia, modela y norma.

Esta manera de investigación aséptica “provee los fundamentos para los informes o representaciones del Otro” (Denzin; Lincoln, 2011, p. 43), propiciando una mirada externa sobre los sujetos estudiados e imposibilitando la reflexión que estos puedan realizar sobre sus propias prácticas. Ahora bien, retomando la postura dialéctica frente a estos dinanismos investigativos, la práctica de sistematización de experiencias no solo se fundamenta en una perspectiva crítico-social sino que también busca reconstruir y resignificar las prácticas pedagógicas desde las voces y narrativas de los sujetos que las integran.

A través de aquellas prácticas es posible comprender y participar desde las matrices sociales sobre las cuales son entretejidas las subjetividades de sus protagonistas (Fried, 1994). Es allí en donde la construcción de sentido sobre su cotidianidad como práctica vital propicia que dicha experiencia sea base de un conocimiento emergente y plural (Berger y Luckman, 1979). Este aspecto es el que resignifica las acciones del pasado, “permitiendo que esta praxis trasciend[a] al presente y cobre una dimensión de futuro, es decir que la misma sistematización permita fortalecer el proceso de transformación de la realidad” (Bickel, 2006, p.18).

Las investigaciones teóricas y prácticas en torno a la EP desde la práctica de sistematización de experiencias tienen como factor común un punto de partida en procesos inéditos, los cuales “no ponen en juego un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas sin[o] las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación” (Cendales y Torres, 2006, p. 29). De esta manera, la práctica de sistematización de experiencias se asume como práctica investigativa ya que “produce nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica (...) [en donde] hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica [y] sobre sí mismo” (Cendales y Torres, 2006, p. 36).

Junto a las narrativas de los sujetos son creados conceptos que generan “teorías locales sumamente pertinentes para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción” (Cendales y Torres, 2006, p. 36). Esto busca la autocomprensión reflexiva de los saberes y la constitución de sistemas observables como “realidad compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto pretende objetivar” (Ibáñez, 1998, p. 13). La finalidad de la sistematización de experiencias es así la construcción colectiva del saber social y su discusión con el conocimiento teórico. Dinámica que modifica la jerarquización que daba por menos al saber práctico y que lo ubicaban en la cúspide de la pirámide del conocimiento especulativo.

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia se orienta también al desarrollo de una “curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” en los sujetos, para que estos puedan defenderse de los irracionalismos resultantes de o producidos por ciertos excesos de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado. Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias

configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes, las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente. Sistematizando también, entre otras cosas, para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar novedad (Ghiso, 2006, p. 45).

La racionalidad crítica que se teje en la construcción social del conocimiento se modifica “a lo largo de un proceso dialéctico de revisión histórica, en el que puntos de vista más documentados van remplazando visiones caducas” (Vallés, 1999, p. 57). La sistematización, según esto, permite a sus actores un movimiento socioeducativo que replantea su experiencia, abriendo puertas a su perfeccionamiento y transformación desde los aprendizajes que supone, en donde “las personas comprenden un quehacer, porque están interesados en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social” (Ghiso, 2006, p. 48).

Ahora bien, atendiendo a las experiencias de investigación teórica y práctica en EP desde la práctica de sistematización de experiencias (Ver Tabla 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular), es preciso reiterar su diversidad de trayectorias. Esto es evidente por las matrices en las cuales emergen estos procesos reflexivos (prospectiva histórico-política de la EP, pedagogías críticas, carácter multisectorial de la sistematización y de la EP, significación del conflicto para revalidar el acto pedagógico, tensiones económico-políticas, liderazgos comunitarios, formación de docentes, perspectivas trans-pedagógicas) desde las educaciones populares y/o los movimientos sociales que retornan a su herencia histórico-práctica para resignificar su ser y quehacer resistente y transformativo en medio de las sociedades capitalistas y neoliberales del siglo XXI.

Así pues, dando relevancia a estos itinerarios que legitiman los sentidos de la práctica de sistematización de experiencias, son expuestas algunas caracterizaciones metodológicas que ayudan a proyectar estas prácticas en su episteme inductivo-crítica y hacia transformaciones sociohistóricas y pedagógicas desde el empoderamiento y autogestión de sus protagonistas.

Propuesta metodológica 1

Identificar la experiencia vivida:

Objetivo de la sistematización: ¿Para qué nos servirá la sistematización?

Objeto: Ubicación de la experiencia, temporalidad de esta, sujetos que agencian la experiencia.

Eje de la experiencia: Aspectos centrales, apuestas políticas, éticas y educativas.

Reconstrucción histórica: Principales momentos de la experiencia alrededor del eje de sistematización. Rastreo de las etapas y los hitos de la experiencia.

Ordenamiento de la experiencia: Identificar un orden teórico de la experiencia, en donde se puedan marcar sus intereses constitutivos.

Análisis de la información: Interpretación de los datos recogidos. Búsqueda y fundamentación de los aspectos relevantes de la experiencia. Determinación de las categorías teóricas que emergen del eje de sistematización.

Discusión teórica: Poner en diálogo el saber generado de la experiencia con diferentes fuentes teóricas que se aproximen a los tópicos de la investigación.

Construcción del saber pedagógico: Generar un nuevo conocimiento social y pedagógico producido por la experiencia (Bickel, 2006, p. 19).

Propuesta metodológica 2

Centrada en el desarrollo de experiencias significativas desde la educación de adultos, Zúñiga y Lehap (1996) buscan “recuperar la diversidad y variedad de rutas culturales alternativas para la educación popular de adultos” (p.48) en tres fases:

La reconstrucción del otro en su densidad: Recolección de relatos de los actores, sin estandarizarlos, posibilitando con ello que cada sujeto pueda identificarse de cara a la experiencia.

Los relatos son “interpretaciones densas, cargadas de afectividad, de imaginación y de representación” (Zúñiga y Lehap, 1996, p.49), que traen tras de sí el ruido social y cultural que enmarca el devenir en el que se desarrolló la experiencia. De ahí que en esta se busca que los datos emergentes de los sujetos reconstruyan un primer microrrelato producido por las discusiones generadas entre los participantes.

La interpretación como relación entre lecturas: Fruto del primer relato, se generan unas categorías significativas susceptibles a un ejercicio de interpretación, a fin de comprender y fundamentar las formas como la experiencia las entiende.

La potenciación: Finalmente, se busca generar un diálogo entre la experiencia como unidad de contexto y el macro-contexto social en donde se desarrolla la experiencia a fin de aportar al tejido social y a las apuestas políticas que se realizan desde otros contextos.

Los resultados se organizaron en tres apartados que, de modo general, respondieran a las preguntas de la investigación en torno a la experiencia docente respecto al papel del posgrado frente a la formación pedagógica y la transformación de la práctica docente; a su condición de becario en la realización de estudios de posgrado, y; finalmente, las competencias desarrolladas frente a la investigación educativa.

El posgrado en la trayectoria docente. El ingreso a los estudios de maestría representa un punto de inflexión en la trayectoria docente que se justifica en dos razones: el carácter dinámico de la profesión y la necesidad de mejorar las condiciones salariales del magisterio. En la experiencia de los participantes, la docencia es una profesión que requiere actualización constante a fin de responder a las cada vez mayores necesidades sociales.

[Ingresé] para enriquecerme en saberes porque la docencia es una profesión donde debes estar en constante innovación” (BBE03).

Mi mamá me motivó, me dijo ya eres docente y los docentes no nos podemos quedar con ese conocimiento, sino que hay que actualizarse... aquí he podido fortalecer áreas que en la licenciatura no se ven... aparte las cuestiones en cuanto a los docentes han cambiado muchísimo, no es lo mismo lo que yo estudié en la normal y lo que se ve en la maestría... el cambio de gobierno, el cambio de programa, del plan de estudio... requiere de seguir estudiando” (BBE04).

La segunda razón alude a las condiciones salariales. Según Torres (2000) la docencia latinoamericana se caracteriza por “bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles de quienes aspiran a ella... [y donde la] formación docente... termina siendo compensatoria” (p. 11).

Elegí la maestría, primero porque mis compañeros me motivaron; segundo, porque es una ayuda económica... ingresé para superarme, abrir mis panoramas, seguir capacitándome, crecer como persona, no solo como docente” (BBE02).

Elegí al CCHEP por dos razones: la primera, en el tríptico venía que a nosotros los federales nos contaba para el aumento salarial, y la segunda, es que soy foránea y el programa era muy accesible para mi tiempo aquí en Juárez” (BBE04).

Históricamente la formación del profesorado mexicano, en especial la actualización y la superación profesional, ha estado vinculada a estímulos económicos; situación que ha derivado en una serie de problemáticas. Por ejemplo, el Programa Nacional de Carrera Magisterial –implementado durante el periodo de enero de 2003 a mayo de 2015–, “mostró las limitaciones de vincular la asistencia a esta oferta con estímulos económicos... que condujo a una expansión descontrolada” (INEE, 2018, p. 3), así como a un credencialismo patológico. En la normativa vigente, los docentes con grado de maestría obtienen mayores salarios dado que, “los programas de incentivos salariales... recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia” (INEE, 2015, p. 69), por lo que cursar el posgrado constituye una estrategia para incrementar la nómina magisterial.

No obstante, en general, la decisión de ingreso a la maestría implica un gasto importante de dinero y, sobre todo, de tiempo que, puede ser “percibido como una ausencia crítica con alto costo emocional” (Sime, 2017, p. 124).

En lo personal, estudiar la maestría ha tomado mucho tiempo familiar y social, pero hacer un trabajo de calidad, una investigación de calidad requiere dedicarle mucho tiempo y eso también es muy satisfactorio (BBE04).

El tiempo... en realidad la maestría ocupas enfocarte en ella y más ahora con la tesis... a veces la carga laboral y la carga como estudiante chocan y no sabes a que darle prioridad... Llega un momento en que si estas hasta el tope, de madrugada a las 2:00 de la mañana y por más que te organices, que quieras... a veces el exceso de tareas y trabajos es muy frustrante (BBE05).

A la inversión de tiempo se suma la sobrecarga laboral que caracteriza al trabajo docente. Al respecto, la política educativa reconoce la carga excesiva de trabajo que recae sobre los docentes, y coincide en la necesidad de generar acciones que permitan la “descarga administrativa de las figuras educativas clave en el sistema: docentes, directores, asesores técnico–pedagógicos y supervisores” (SEP, 2017, p. 107).

Ahora que regresé al nivel básico me sorprende la saturación de actividades... veo que hay tanto que hacer como docente o directivo que va obstaculizando en cuestión de tiempo y de rendimiento... Actualmente sí creo que hay un desgaste, una sobrecarga administrativa, una sobrecarga académica y eso siempre será un factor que no ayude a un proceso de maestría. Yo tuve beca comisión por parte del subsistema estatal –fui una de las 20 que se otorgaron–, recuerdo que cuando fuimos a la ceremonia de entrega, de la zona norte solo estaba yo (BBC01).

A la opción de iniciar la maestría se suma la elección de la institución y el programa, dilema que se configura como “la decisión de mayor dificultad... [al] elegir entre los posgrados que se ofertan en las IFD u otras instituciones” (Cervantes, 2019, p. 68). En este sentido, la determinación de estudiar en el CCHEP se realiza en torno a dos elementos: el tipo de sostenimiento y la accesibilidad del programa, tanto en términos económicos como de carga horaria –contraturno o fines de semana–.

Yo tengo un amor por la escuela pública... tenemos que seguir luchando para que la educación sea un derecho de todos porque últimamente se ha convertido en un privilegio de pocos. Creo que algo que me enamoró del CCHEP fue que era una institución pública (BBC01).

Yo quería estudiar Educación Especial así que me acerqué a la Universidad que tenía la maestría, pero no la convocaron porque tenían problemas con CONACYT... también fui a UTEP, pero la colegiatura es excesiva, bajo mis posibilidades económicas (BBE03).

Siento que el tiempo y lo económico... a mí se me hacía muy módico a comparación con otras maestrías (BBE05).

De la oferta institucional, los becarios tuvieron que decidir entre el programa de MDE, orientado a “formar profesionales de la educación de alto nivel... a través de procesos sistemáticos de investigación en el campo educativo, intervención para la mejora de las organizaciones educativas, así como la evaluación de instituciones, programas y del profesorado” (CCHEP, 2018, párr. 2), y; el programa de MCD, dirigido a “formar profesionales de la educación de alto nivel... a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas” (párr. 2).

Estudí la Maestría en Desarrollo Educativo porque en ese momento era la única maestría que se ofertaba (BBC01).

Siento que el programa (MDE) se vincula más al docente-investigador... tengo otra perspectiva de cómo puedo mejorar mi enseñanza, de cómo buscar estrategias, apoyos, métodos, que tal vez antes de ingresar a la maestría no tenía ese panorama de cómo indagar sobre cómo fortalecer el proceso educativo de mis estudiantes (BBE03).

Este programa (MCD) está más enfocado a las competencias para la docencia... me ayuda a identificar mis fallas y cómo mejorarlas (BBE02).

Me decidí por la de Competencias porque está enfocada a mejorar la práctica; yo soy un profesor que le encanta estar frente a grupo, no me veo en un escritorio haciendo labores administrativas como director o subdirector (BBE05).

La retórica gubernamental parte del supuesto de que, cuando los docentes participan en trayectos formativos inician un proceso de reconfiguración de saberes y de transformación de su práctica docente. Al respecto, la fracción II del Artículo 75 de la recién promulgada *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (LGSCMM) (2019) conmina a “favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela”.

En la experiencia del profesorado, estudiar la maestría contribuye al mejoramiento de la práctica al ofrecer diversos momentos de reflexión sobre el quehacer docente, fortalecer la autonomía profesional y desarrollar habilidades para la investigación, la intervención y la evaluación educativa que, en conjunto, les permite resignificar la profesión y reconocerse como agentes de cambio y profesores-investigadores.

En todas las clases nos dan la teoría y luego ahora si... reflexiona sobre tu práctica. (BBE02)

Ahora que me toca estar como directivo creo que aprendes a ver a los diferentes actores de la educación de forma diferente, ya no ves al papá que prefiero mantener alejado, sino como alguien que puede brindar información importante. (BBC01)

Yo pensaba que estaba haciendo lo correcto y resulta que no, estaba mal enfocado, mal informado... he podido ayudar a mi escuela, a la dirección en la creación del plan de mejora. (BBE05)

La idea del profesor como investigador alude a la incorporación de nuevas competencias al perfil docente, quien “no solo se dedica a la enseñanza, sino que, como parte sustantiva de la misma, ha de observar y reflexionar sobre sus tareas, poniendo en cuestión todo aquello que realiza, como un paso previo a la mejora educativa” (Tójar, 2006, p. 112).

En lo laboral, soy maestra de primer y segundo grado... la primera vez de todo le metí, pero aprendieron a leer. Este ciclo intenté ser más organizada, investigué métodos, estrategias para que –aparte de adquirir la lectura– fueran adquiriendo el proceso de comprensión desde un principio. (BBE03)

“Regularmente los docentes nos concebimos como eso, docentes... Otros son los que investigan, otros son los que dicen qué hacer y creo que cuando uno se posiciona con esas facultades de ‘yo puedo dirigir procesos de investigación en mi escuela’, ‘yo puedo generar proyectos de intervención’... La maestría te envuelve en otra dinámica; te permite encontrarte como una persona con las habilidades para transformar tu propio entorno. (BBC01)

Para los docentes participar en el posgrado conlleva el logro de aprendizajes de diversa índole que, se manifiestan en “el desarrollo de sus competencias biográficas (aprender a decidir sobre la propia vida), así como, de resiliencia para adaptarse y enfrentar los riesgos” (Sime, 2017, p. 129). En la voz docente, transitar por el proceso de maestría les ha posibilitado: conocer a sus alumnos, saber cómo aprender y por qué lo deben aprender; organizar el trabajo educativo a fin de realizar una intervención didáctica pertinente, y; diseñar proyectos de mejora escolar y comunitaria.

Siento que he cambiado, me falta mucho eso sí, pero he cambiado... por ejemplo, intento conocer más a mis estudiantes. (BBE02)

En el CCHEP es donde he logrado conocer más de la realidad del Sistema Educativo en México y cómo influyen en mi labor... En general, creo que me ha humanizado más, muchas veces los docentes no indagamos sobre las necesidades que tienen nuestros estudiantes. (BBE03)

Creo que más al diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos... Siento que mi práctica ha cambiado de una manera muy satisfactoria ya no solo es el buscar estrategias o técnicas para trabajar en el aula, sino a buscar los elementos que pueden fortalecer a mi escuela y comunidad. Conocer de política educativa me ha fortalecido para analizar qué y por qué enseño a mis alumnos. (BBE04)

Las expectativas de los docentes frente a su futuro profesional refieren a tres posibles escenarios: a) incorporarse a docencia en la educación superior, especialmente a la formación de profesionales de la educación; b) participar en los concursos de promoción laboral para asumir cargos de Asesoría Técnica-Pedagógica (ATP), dirección o supervisión escolar, y; c) fortalecer la trayectoria académica al seguir con estudios de doctorado. Sobre el punto, llama la atención la ausencia de perspectivas profesionales en el área sindical o de política magisterial, probablemente por el debilitamiento del SNTE en el marco de la Reforma Educativa del 2013.

Un primer beneficio que recibí del CCHEP fue el poder brincar de educación básica al nivel superior porque justo cuando estoy como ATP se me ofrece la

oportunidad de trabajar en la Universidad... Después de cinco años regreso al preescolar como directivo; la maestría te da autonomía para generar trayectos formativos, cuestiones de gestión con la escuela y la comunidad... esa autoridad académica no la tendría sin CCHEP. (BBC01)

“Quiero entrar a la formación docente... a mediano plazo quiero entrar a la UACJ, me motiva mucho formar a otros docentes. (BBE05)

Elegí la Maestría en Desarrollo Educativo porque nos comentaron que se enfocaba más a liderazgo y pues mis aspiraciones no son siempre quedarme frente a grupo. (BBE03)

Quiero, en un año o dos, empezar el doctorado. Creo que el CCHEP me ha dado las herramientas necesarias para ese nuevo proyecto... y gracias al nivel de inglés que poseo creo que si me da para irme a otro lado. (BBE04)

Lo anterior coincide con los hallazgos del trabajo realizado por Sime (2017) para quien concluir el posgrado diversifica los escenarios laborales futuros de los docentes lo que implica un “reimpulso hacia una visión más flexible de la carrera y el construir un imaginario profesional más nutrido de opciones y no solo centrado en la docencia en aula, aportándole así de recursos subjetivos para su experiencia profesional de agenciamiento” (p. 129).

Ser becario: entre la docencia y los estudios de posgrado. En el Estado de Chihuahua, el Programa de Becas-comisión se presenta como una acción formal de colaboración entre el Gobierno del Estado y las secciones locales del SNTE. Dado que el servicio de educación básica en la entidad se realiza a partir de dos subsistemas, el profesorado está adscrito a dos secciones del SNTE: la Sección 8ª agrupa al magisterio del subsistema federal, mientras la Sección 42 a los docentes del subsistema estatal. Cada sección, con el aval de la SEyD, establece las condiciones en que este programa, como una conquista sindical, convocará a sus agremiados. Cabe señalar que, desde el 2016, la Sección 42 no ha emitido convocatoria para el otorgamiento de becas; por su parte, la Sección 8ª ha limitado la suya solo a la entrega de becas económicas, declinando la autorización de becas comisión y becas para la realización de proyectos institucionales.

En principio, la experiencia recuperada da cuenta de procesos distintos debido, principalmente, al subsistema, la antigüedad en el servicio y la entrada en vigor de la Reforma Educativa. Entre los participantes, las docentes con beca comisión son egresadas de IFD que laboran o laboraban en educación preescolar del subsistema estatal y cursaron la maestría entre el 2001 y 2012. Cabe destacar que el ingreso de las educadoras –término con el que se alude al personal docente, en su mayoría femenino, de la educación preescolar– marcó un hito en la historia institucional dada su mínima representación en la matrícula del posgrado en educación en México. Según información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado en el 2013, si bien “se ha incrementado el número de docentes con posgrado... En preescolar,

aproximadamente la mitad de las educadoras tiene licenciatura terminada (51.6%), y la décima parte, posgrado (9%)” (INEE, 2015, p. 40).

Por su parte, las personas con beca económica son docentes principiantes de educación preescolar y educación primaria del subsistema federal que cursan el tercer y cuarto semestre de los programas de maestría. Un dato que llama la atención es la presencia mayoritaria de egresados de la universidad local en comparación con los docentes normalistas, probablemente porque “los recientes concursos del [Servicio Profesional Docente] reconocen la posibilidad de contratar como docentes a egresados de licenciaturas afines al normalismo... y la participación de las universidades en la formación inicial de los docentes” (p. 51).

[En la maestría he aprendido] a buscar información, identificar información de fuentes verídicas, redacción... en la universidad llevamos un proceso de investigación entonces siento que es un proceso que estoy fortaleciendo, pero veo a mis compañeros de la normal y veo que tienen mucho conflicto (BBE03)

Respecto de los requisitos para ser candidato a la beca, la convocatoria hasta el 2019 (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015) establecía los siguientes: ser trabajador con nombramiento definitivo o provisional sin titular; haber concluido los estudios inmediatos anteriores –con promedio mínimo de 8.0 en la escala del 0 al 10–; no haber disfrutado de una licencia por beca comisión o beca económica para el mismo grado académico que se desea cursar, y; tener por lo menos, un año de servicio ininterrumpido contado a partir de la fecha de término de la última beca autorizada. En el caso de la beca para el desarrollo de proyectos institucionales, se necesitaba demostrar tanto los grados académicos de maestría o doctorado como experiencia en el campo de la investigación. Para el ciclo escolar 2019-2020 (SEyD, 2019), la convocatoria solo invitaba al personal del subsistema federal y limitaba el apoyo a la beca económica.

Una vez acreditados dichos requisitos, el derecho a beca depende de la aprobación del Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III), elaborado por la asociación civil denominada Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (2019), que incluye 160 preguntas en torno al pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, comprensión lectora, metodología de proyectos e inglés.

En mi caso te pedían que fueras aceptado –ya tenía un año estudiando la maestría–, que estuvieras en activo, un rango de antigüedad y el examen... El examen era el EXANI-III que es de conocimiento general, investigación e inglés. (BBC01)

Me acuerdo perfectamente. El examen empieza con matemáticas, luego una parte de lectura y comprensión, otra de investigación y después inglés. El examen era en papel, se me hizo super rudimentario, ¿cómo con el librito si está en la computadora? No sé si porque era la escuela más grande que consiguieron, porque si éramos demasiados maestros y ese día hacía mucho frío en Chihuahua y no teníamos calefacción ni nada. (BBE03)

Me solicitaron tener, mínimo, dos años de servicio; tener licenciatura, la inscripción en la maestría y los papeles personales. (BBE04)

Además, tradicionalmente la beca comisión y la beca económica solo eran posibles al demostrar el ingreso en alguna de las IFD en la región como el Centro de Investigación y Docencia (CID), las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Normal Superior y el CCHEP, con lo que se legitimaban como las instituciones por excelencia en la formación del profesorado. A partir de 2019, como una última oleada de la Reforma Educativa, se incorporaron al listado de instituciones validadas por la autoridad estatal un conjunto de instituciones públicas y particulares como “Instituciones Especializadas en Formación Pedagógica de Profesionales de la Educación” (Subsecretaría de Educación Básica (SEB), 2018, p. 102).

Solo aceptaban a instituciones como el CCHEP, el CID, la UPN y la Normal. (BBE03)

Respecto al tipo de beca, la experiencia docente se concentra en la beca económica que da cuenta de un procedimiento complejo y ambiguo en detrimento del profesorado. El malestar docente, entendido como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, p. 24), se presenta como resultado de la ineficaz gestión de las autoridades que convierten un apoyo académico en un trámite burocrático.

Creo que este cambio de ver al docente como un peso para la burocracia, un peso para el gobierno ha sido muy desatinado... se pide que haya una educación de calidad, pero la ayuda para que el maestro acceda a procesos formativos – maestrías y doctorados– es mínima, al menos en el Estado los estímulos económicos son mínimos. Luego pareciera que si te doy una beca comisión es como si estas flojeando, esos términos peyorativos hacia el docente que se atreve a salir del aula me parece que es una estrategia equivocada. (BDE01)

La beca que tengo es la económica... que supuestamente tengo porque aún no me ha llegado... El proceso de liberación de la beca ha sido fatal; ahorita no sé nada de la beca. La verdad, yo desconfío de que nos vaya a llegar, yo doy el dinero por perdido. No hay comunicación, nadie que te oriente... Está muy mal organizado... Se supone que es un apoyo para tu maestría, imagínate aquel profesor que no tenga la posibilidad... ya se habría salido, hubiera desertado sin recursos. (BBE03)

Tengo beca económica. Me enteré de ella por la convocatoria que lanzó el sindicato... El proceso de liberación de la beca ha sido muy difícil, muy complicado... ni siquiera me ha llegado el pago. La información no es clara, nadie te dice nada... ya pasó un año y nada. Te piden mucha papelería que, en lo personal, es innecesaria... Ir a Chihuahua para aclarar el asunto, requiere de un

permiso económico que, usualmente, dejamos para atender situaciones familiares. (BBE04)

Mientras en el contexto internacional, la principal política compensatoria para favorecer la permanencia de los estudiantes en la educación superior refiere a las becas en forma de “ayuda económica, exención total o parcial del pago de matrícula, vales para el comedor, asistencia médica, vales para transporte, descuentos en libros y materiales, entre otras” (Pedroza y Villalobos, 2009, p. 45); en México, especialmente en el Estado de Chihuahua, las becas comisión y beca económica constituyen el único mecanismo para fomentar el ingreso, permanencia, egreso y graduación del profesorado de educación básica en el posgrado.

La formación para la investigación educativa. Para Moreno (2005) la formación para la investigación comprende un conjunto de *habilidades investigativas* que comprende conocimientos, hábitos, actitudes y valores de diversa naturaleza y grado de complejidad. En opinión de los becarios, su participación en la maestría les ha permitido desarrollar o, en algunos casos, fortalecer diferentes habilidades.

Las *habilidades de percepción* constituyen “la puerta de entrada a los procesos de conocer, porque percibir significa recibir o extraer información del medio” (p. 529), que incluye: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva.

Estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo me llevó a territorio desconocido y permitió que descubriera habilidades en mí referentes a la investigación (BBC01).

[Aprendí a] observar a detalle los obstáculos para un buen desempeño o un mejor aprendizaje en los estudiantes porque muchas veces como docente sabes que están, pero no sabemos cómo incluyen en el aprendizaje (BBE02).

Las *habilidades instrumentales* son una plataforma base que incluye “dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación; saber observar; saber preguntar” (p. 529).

Ser un docente crítico, lector, analítico, reflexivo... desarrollas la creatividad, la escritura académica, la comprensión lectora. (BBE03)

Las *habilidades de pensamiento* aluden al dominio de algunas operaciones cognitivas básicas que se traducen en un grado de madurez intelectual, como el pensamiento crítico, lógico, reflexivo y autónomo. En el contexto de la investigación *en y de* los espacios escolares, los docentes refieren a que el posgrado les ayuda a transitar de un quehacer rutinario a prácticas reflexivas alternas.

Para mí, la investigación educativa es una herramienta que puede fortalecer la práctica del docente, identificar fortalezas y áreas de oportunidad... es una manera

de conocer la realidad, no solo de tu entorno, sino desde un panorama más general. (BBE03)

Las *habilidades de construcción conceptual* suman aquellas capacidades para “apropiar y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; problematizar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio; realizar síntesis conceptual creativa” (p. 529).

Principalmente amplía tu concepto de la investigación... al menos yo pensaba que solo hacía referencia a los que están en un escritorio, que no están frente a un grupo, que no tienen tantas responsabilidades... Aquí se fortalece tu conocimiento político en cuanto a la educación, te amplía el vocabulario, te abre el panorama, te da la oportunidad de aceptar otras perspectivas, también te da competencias tecnológicas. (BBE04)

Las *habilidades de construcción metodológica* refieren a “construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información” (p. 529).

Haber cursado la maestría me ayudó mucho, sobre todo, para la consulta de fuentes de información, para toda la cuestión de investigación... Creo que la parte que más disfruto es la parte de la recolección de información, esta parte donde te encuentras con el otro... la parte de las historias de cada participante. (BBC01).

Las *habilidades metacognitivas* se asocian a las “tareas de control y evaluación del conocimiento que se produce en la investigación, pero también a la forma en que se accede al mismo... [y] la toma de conciencia de la propia reflexión centrada en los actos de conocimiento” (p. 530).

Conoces muchísimo más de lo que uno hace... cuando estas en la maestría aprendes a ver las cosas ya no solo como docente, sino como investigador... soy docente, pero mi tarea y responsabilidad es investigar y darme cuenta de lo que está sucediendo y cómo está sucediendo y por qué... llegas como un docente dedicado a su práctica y terminas siento un docente-investigador. (BBE04).

Pese a los aprendizajes logrados, los docentes manifiestan dificultades para el desarrollo de las *habilidades de construcción social del conocimiento* que, aluden a “trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento; comunicar... [en suma] destacan el carácter eminentemente social, tanto de los procesos de producción de conocimiento, como de los productos” (pp. 529-530), al reconocer dificultades para trabajar en equipo.

Ese es un tema sensible... estamos en equipo en tesis y tuve muchos conflictos con mi equipo, porque bajo mi perspectiva ponían muchos pretextos sobre el porqué no hacían la tarea. (BBE03)

En el contexto mexicano, reducir “la lejanía entre la investigación y las necesidades del profesorado” (Cervantes, 2019, p. 69) es un reto en el camino hacia la transformación de la realidad educativa. En el caso de los becarios, los objetos de investigación surgen de tres fuentes: desafíos en la enseñanza, problemáticas de sus escuelas y retos de la política educativa. En el primer caso, la práctica –en proceso de construcción– del profesorado novel constituye una veta que coloca a los docentes frente a la necesidad de diseñar estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

El semestre pasado yo tenía primer grado y se me hacía muy difícil enseñar a leer y escribir a los niños; mi problemática era: cómo yo –una maestra novel– podía ayudar a mis estudiantes a que lean y escriban... Con el diagnóstico me percaté que los docentes carecemos de estrategias para la lectura inicial. (BBE02)

En el segundo caso, la escuela se asume como un sistema complejo en donde lo educativo se configura en medio de dos tensiones: externas, derivadas del contexto, e internas, resultado de la vida en el aula.

Desde la universidad mi trabajo está relacionado a la educación especial, en particular, la educación inclusiva en el aula regular en las escuelas públicas... Dicen que es un tema muy trillado, pero considero que no, a pesar de que la gente dice estar naturalizada con la discapacidad... los niños ya de por si llegan con un chorro de necesidades tengan o no discapacidad, te meten a 30 en un salón... si, el docente se enfrenta a muchas barreras que, por muy dedicado que este sea, el sistema, la misma institución, el contexto pone dificultades para incluirles. En la escuela donde trabajo no se acepta a niños con discapacidad... No hay la sensibilidad para entender que la persona con discapacidad no es el problema, sino nosotros que estamos poniendo esas barreras... Esto es ilegal, de hecho, se puede sancionar económicamente o cesar del puesto por discriminación y por negar el derecho a la educación. (BBE03)

En el marco de la Reforma Educativa se implementaron diferentes programas para “transitar hacia una educación de calidad para todos los mexicanos, y abonar a la construcción de un país más justo, libre y próspero” (SEP, 2017, p. 43), entre los cuales destacan: el Programa Nacional de Inglés (PRONI) con el objetivo de “que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento” (p. 143); el Programa Escuela Siempre Abierta (ProESA) con el propósito de que “los padres de familia y la comunidad en general se involucren como corresponsables del aprendizaje de sus hijas e hijos, y coadyuven en esta tarea dentro y fuera de la escuela” (p. 101); y la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo de educación

básica, a fin de que “los estudiantes [aprendan a] ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos” (p. 63). Sin embargo, entre el discurso oficial y la concreción de dichas políticas en la escuela y el aula existe una distancia importante, sobre todo, al considerar que, “en buena medida, las escuelas han sido el último eslabón en la cadena burocrática” (p. 95).

Mi tesis aborda las perspectivas y características de los docentes en cuanto a la enseñanza del inglés en preescolar... Esta problemática surgió desde mi nivel – que es secundaria–, cuando analizas la información diagnóstica analizas varios aspectos del curriculum y ves que no están adquiridos esos conocimientos básicos... además, en la política se menciona que el inglés se debe enseñar desde preescolar, cosa que no se da. (BBE04)

Se trató de la evaluación al programa ‘Escuela siempre abierta’... el proyecto se realizó en el tiempo más álgido de violencia en la ciudad y me llevó a leer mucho sobre el espacio público y sobre cómo generar comunidad desde las escuelas. (BDE01).

Desde la elección del tema ya estas investigando, empiezas a preguntarte que te gustaría escribir, qué te gustaría cambiar, qué te causa conflicto, qué es lo que falta... Estoy realizando un proyecto de intervención sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente de educación básica. (BBE03)

La preocupación de los becarios por los procesos de lectura y escritura, la educación intercultural, la inclusión educativa y la educación socioemocional refleja la necesidad de garantizar el derecho a la educación, “especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 18), para contribuir a una educación con justicia social, entendida como aquella que “se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a una distribución justa de los recursos sociales” (p. 18).

Según Cervantes (2019) un desafío de la investigación educativa alude a “la ausencia de la cultura del uso de los resultados de la investigación” (p. 60). A la serie de habilidades investigativas que propone Moreno (2005) se suma el que “los docentes sean tanto productores de conocimiento como usuarios estratégicos de los resultados de la investigación” (p. 61). En la experiencia docente, los resultados de la investigación generada durante sus estudios de maestría pueden ser un insumo para diversos usos, ya sea desde la implementación de cursos hasta el diseño de política educativa.

Nosotros vamos a dar una capacitación a maestros para tener una noción de cómo enseñar a los niños. (BBE02)

Como parte del proyecto tomamos un curso que queremos reproducirlo más adelante en nuestra escuela, con otros grupos de docentes... lo que más quiero es que impacte en la práctica docente de los colegas. (BBE03)

Primero, va a fortalecer la práctica de los docentes de preescolar; puede ayudar a que investigadores sobre el tema; puede ayudar a hacer una mejora en cuanto a las políticas... [Quiero] que mi investigación se pueda ver con la importancia que yo le estoy dando. Para mí, mi tesis es de gran importancia, pero quiero que sea relevante, que aporte y abone a los demás. (BBE04)

Propuesta metodológica 3

Torres y Mendoza (2013) problematizan la sistematización como alternativa investigativa propia de la EP al establecer una ruta de procesos y decisiones “ineludibles en todo proceso sistematizado”, en donde los autores se refieren “(...) a la definición de los ejes objeto de investigación, los procedimientos analíticos e interpretativos y la escritura de resultados de las investigaciones” (p.173) como su carácter principal y dinámico.

Definición de los ejes: Preguntas o lugares de interés a sistematizar en cuanto las prácticas en su devenir son amplias. Allí es importante reconocer las bases que las fundamentan y los aspectos que generan mayor incidencia. Esta decisión es más de carácter político que metodológico (Torres y Mendoza, 2013), en cuanto es la misma comunidad quien reconoce los aspectos centrales que dinamizan la acción social y la proyección comunitaria.

Procedimientos analíticos: Este proceso “no debe considerarse una etapa diferente de la sistematización sino una actividad reflexiva que influye en la construcción de la información de campo y la redacción de los balances parciales” (Torres y Mendoza, 2013, p. 174). Este momento analiza los datos, por medio de procesos que ordenan, clasifican y relacionan la información

Focalizar el tema, Ampliar la información de campo, Realizar una lectura comprensiva de la información. Identificar temas relevantes y sucesos frecuentes. Revisar la literatura sobre el objeto de estudio. (Torres y Mendoza, 2013, p.175)

Proceso de interpretación: Reunión de los procedimientos por medio “de los cuales se construyen nuevas lecturas explicativas sobre la información analizada, a partir del establecimiento de una red de relaciones que es confrontada con referentes conceptuales que permiten explicar el porqué de los resultados obtenidos” (Torres y Mendoza, 2013, p. 177).

Consideraciones finales

Las trayectorias investigativas en EP desde la práctica de sistematización de experiencias explicitan derroteros históricos y teórico-prácticos que ocasionan desplazamientos epistémicos y metodológicos en el modo de construir conocimiento en contraposición a las lógicas mecanicistas subyacentes al positivismo lógico. Su carácter

crítico es determinante, sobre todo por el interés que tiene para entretejer lenguajes humanos (simbólico-narrativos) y académicos (científicos) cuyas preocupaciones son la apropiación, intelección y transformación de las experiencias vitales, políticas e históricas de los sujetos.

La práctica de sistematización de experiencias no es aséptica. Tampoco quiere absolutismos metodológicos que reduzcan el acto investigativo a procedimientos asfixiantes para la creatividad de los agentes sociales e investigativos. Es, en sí, una práctica con un lugar histórico, político y pedagógico desde el cual se resignifican y reconfiguran la vida, las luchas y resistencias de las personas y comunidades; y sobre todo, el contrato social con las demás estructuras de la sociedad en clave incluyente, plural y diversa.

De ahí que la práctica de sistematización de experiencias en el macro-territorio de la EP y su despliegue en escenarios pedagógicos formales, no formales o informales (Mejía, 2011) abra una posibilidad para generar acciones transformativas desde abajo y desde los márgenes de la realidad histórica. A modo profético-utópico, la práctica de sistematización no solo es dinámica desde sus contextos de opresión y marginación (acción profética) sino también en su finalidad, toda vez que sus apuestas políticas y pedagógicas quieren generar acciones micro, meso y macro-resistentes que impliquen un giro ideológico del contrato socio-económico en contraprestación a aquel que ha sido definido por y para los Estados hegemónicos en el corpus desarrollista, capitalista y neoliberal del siglo XXI (acción utópica).

La práctica de sistematización de experiencias con sus trayectorias investigativas y metodológicas dan lugar a giros históricos y sociales que procuran una construcción colectiva del ámbito social (Molina, 2015). Según sus derroteros es posible transformar actos educativos homogenizados y hetero-sexistas (Bello, 2017), revertir las alienaciones de la industria cultural de masas a los saberes ancestrales y ecoambientales (Soares, 2001) y trascender las dinámicas semiformativas (*halbbildung*) en las cuales recaen las educaciones formales iniciales, básicas y superiores. De igual modo, transforma las lógicas capitalistas que instrumentalizan la construcción de conocimiento ante la estructura económica neoliberal, asegurando así una reducción fetichista de los gustos, deseos, anhelos y esperanzas de los sujetos (Santamaría-Rodríguez, Saza-Benítez, Sotomayor-Tacuri, Barragán-Varela, 2019).

En síntesis, la práctica de sistematización de experiencias en su lógica reconstructiva (historia), analítica-interpretativa y transformativa es relevante por su identidad política, pedagógica e histórica. Ahora bien, todo ello adquirirá su relevancia en el transcurso de la realidad histórica siempre y cuando los sujetos históricos, a la vez que son sujetos sociales e investigadores, sean su eje central (Torres, 2011). Sin ello, no solo queda limitado su empoderamiento vital, histórico e intelectual sino también el despliegue de sus praxis políticas y pedagógicas encaminadas a la transformación estructural de las realidades de opresión y marginación que imperan en los actuales contextos históricos y pedagógicos latinoamericanos.

Todo lo anterior, en el marco de las aproximaciones práctico-teóricas que subyacen a los procesos de EP, permiten constatar los dinamismos políticos y pedagógicos que constituyen estas prácticas investigativas y reflexivas. Cabe señalar aquí que su proceso es inacabado y constante, lo cual supone su actualización desde las realidades históricas y los lugares de enunciación que, por demás, están singularizados por la pluralidad de sujetos.

Las investigaciones teóricas y prácticas en EP desde la práctica de sistematización de experiencias corroboran su horizonte de sentido plural y diverso (Ver: Tabla n° 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla n° 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular). Su factor común son los intereses críticos, políticos y pedagógicos cuya finalidad es la emancipación de los agentes pedagógicos y los contextos desde procesos pedagógicos formales, informales y no formales que subyacen a los procesos escolares, sociales y/o comunitarios. Entre las inferencias prácticas y teóricas a propósito de la práctica de sistematización de experiencias y su aporte al desarrollo de la EP, estos trabajos corroboran su singularidad sobre la urdimbre de la resistencia, el empoderamiento y las transformaciones sociales y colectivas desde abajo, desde los sujetos y “desde el sur” (Mejía, 2014).

Sostenidas sobre el paradigma sociocrítico (Marín, 2013), las metodologías para desarrollar la práctica de sistematización de experiencias no solo superan el carácter instrumental de las apuestas investigativas contemporáneas. Tienen por finalidad auscultar las realidades “otras” invisibilizadas por los paradigmas hipotético-deductivos, universalizantes y homogeneizantes que acompañan a la producción de conocimiento. Así pues, tales metodologías también dependen de los lugares de enunciación en los que se gesta la EP, máxime, porque estas prácticas están directamente relacionadas con sus comunidades, lo que a la postre permite indicar su dinamismo metodológico en su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *El Ágora USB*, 16(1), 77-96. <http://doi.org/10.21500/16578031.2166>
- Álvarez, A. (2013). La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 153-176. <http://doi.org/10.17227/01203916.65rce153.176>
- Baróngil, O., Espitia-Hernández, L., Restrepo-Hernández, M. y Rivera-Cumbre, M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140. <https://goo.gl/otX9bM>
- Bello, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <http://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 17-28. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1191-1206. <https://goo.gl/o8KNqV>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Prentice-Hall.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 29-38. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Cendales, L. y Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular*. Ediciones Desde Abajo; CEAAL, Solidarité Socialiste.
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª Edition). Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Dubet, F. (1984). *Sociologie de l'expérience*. Actes de la recherche en sciences sociales.
- Félix-Salazar, V. y Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. *Ra Ximhai*, 11(4), 267-287. <https://goo.gl/R6QqUz>
- Godinho, A., Brandão, N. y Noronha, A. (2017). Contribuições do pensamento freireano para escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Inter-Ação*, 42(1), 20-37. <http://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43832>
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática de Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fried, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las prácticas de sistematización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 39-49. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1995). *Investigaciones lógicas*. (Vol. I y II). Atalaya.
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Proyecto A.

- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 7-16. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Jiménez, M. y Valle, A. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6 (12), 31-52. <http://doi.org/10.19053/22160159.3802>
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo, América Libre.
- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI.
- Lincoln, Y. y Guba, L. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. I). Gedisa.
- Lyons, H. (1968). *The Royal Society, 1660-1940*. Greenwood Press.
- Marín, J. (2013). *La investigación en educación y pedagogía*. Ediciones USTA.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). <https://cpalsocial.org/documentos/549.pdf>
- Mejía, M. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-31. <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://goo.gl/P8NiX7>
- Molina, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 18, 79-102. <https://goo.gl/JFiLQV>
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155-163. <http://doi.org/10.21500/16578031.89>
- Muñoz, D. y Villa, E. (2017a). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Kavilando*, 9(1), 276-286. <https://goo.gl/3WPssF>
- Muñoz, D. y Villa, E. (2017b). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Revista Kavilando*, 9(2), 345-354. <https://goo.gl/Ew4qud>
- Nieto, J. (2017a). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía de tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 10(1), 173-196. <http://doi.org/10.15332/s1657-107X.2149>
- Nieto, J. y Rodríguez, J. (2017b). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. *Revista Hallazgos*, 14(28), 83-104. <http://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.04>

- Nieto, J. y Rodríguez, J. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista Universidad de Lasalle*, 75, 157-177. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2177&context=ruls>
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219-240. <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>
- Perdomo, Y. (2014). Sistematización de la experiencia: emociones, acciones y saberes al servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 477-505. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5659>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción de la hermenéutica: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.
- Santamaría, J. y Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular de una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>
- Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S. y Barragán-Varela, L. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação e Sociedade*, 40, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu.
- Smith, L. (1999). *Decolonizin Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press.
- Soares, A. (2001). Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, 21(54), 9-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>
- Sota, E. (2012). Acerca de lo “popular” en la educación popular. *Cuadernos de Educación*, 10(10), 1-13. <https://goo.gl/N3kmnH>
- Suárez, J, Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórico-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 121-131. <https://goo.gl/My28tu>
- Tamayo, J. (2016). Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia). *La Manzana de la Discordia*, 11(2), 29-45. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v11i2.1622>
- Tapella, E. y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. *Knowledge Managment for Development Journal*, 10(1), 52-65. <https://goo.gl/4GmnyF>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

- Torres, A. (2006). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez, y A. Torres (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 61-81). Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. <https://goo.gl/RvgS6T>
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. y Mendoza, N. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. Mejía, y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184). Ediciones Desde Abajo; CEAAL, Solidarité Socialiste.
- Touraine, A. (2005). *¿Podemos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Coord.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197-212). Universidad Piloto de Colombia..
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Gennep. A. (2008). *Los Ritos de paso*. Alianza Editorial.
- Vidal, M. (2017). A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. *Linguistic and Education*, 39, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.04.002>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la educación popular y de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. *Praxis Educativa*, 21(2), 39-47. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205>
- Zuñiga, M. y Lehap, J. (1996). Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos. Sistematización de experiencias. *Búsquedas Recientes*, 44, 39-52. <https://goo.gl/8LYgZK>